

LEGADO Y DESAPARICIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

J. Félix Angulo.

Universidad de Cádiz. Octubre 1999.

Ponencia presentada a las Primeras Jornadas sobre evaluación y calidad en las organizaciones públicas-1999 Granada

Introducción.

Después de un tiempo considerable, me había hecho a la idea de que poco o ningún espacio quedaba en este país a la evaluación institucional y que quizás era el momento de cambiar seriamente de oficio. Esto no significaba que se practicara con alguna frecuencia un tipo de evaluación en las instituciones educativas, por llamarle de algún modo; algo sobre lo que volveré más tarde. Pero, justamente, no habían cuajado ni se habían asentado ciertos principios básicos de la evaluación institucional, fuertemente conectados con la democracia política, el sistema de toma de decisiones y, por qué no decirlo, la asunción de responsabilidades en la administración educativa. Sin esos principios básicos, que, repito, son en su esencia principios de una democracia liberal y, por lo tanto, nada susceptibles de ser acusados de pertenecer a doctrinas o posiciones políticas escatológicas o trasnochadas, me parecía que ese estrecho, pero importante terreno en el que nació y se desarrolló la evaluación institucional en los países anglosajones, no había podido prosperar en este país.

Por ello, la invitación que estas jornadas me brindaron para hablar de estos temas, ha supuesto para mí un agradable ejercicio de reflexión. Volver a pensar temas que aunque alejados de las realidades evaluadoras en las que vivimos, resultan todavía claramente vinculantes para las mismas, ha supuesto un reto intelectual. Al menos, en la medida en que se me ofrece la oportunidad de abordar estas experiencias para comprender sus carencias básicas; carencias que más allá de las metodologías (a las que siempre se suele aludir) atañen al papel político y social de esta actividad básica en y de toda administración pública en una democracia: la evaluación institucional.

Pero antes de comenzar, permítanme precisar un par de cuestiones. En primer lugar, no voy a hablar de modelos. Reconozco que recurrir a modelos es una tendencia muy utilizada, pero temo que ello ocurre cuando no se tiene nada que decir de fondo y de base sobre la evaluación. Los modelos tienden a desvirtuar nuestra comprensión, haciéndonos creer que la realidad es el modelo o, lo que puede ser peor, que el modelo es la realidad. En ocasiones contemplamos con deleite los modelos que se nos proponen, como si fueran algoritmos mágicos con los que solucionar los problemas de la evaluación. Pero con ello falseamos la complejidad de los procesos de evaluación, aunque podamos evitar conflictos *políticos* para los que no se está siempre preparado.

En segundo lugar, quisiera explicar qué entiendo por evaluación. Algún lector o lectora estará tentado de reprocharme el tedio que provoca volver a tratar y reiterar temas que tendrían que estar zanjados; pero, como disculpa, quisiera señalar que las cosas en nuestro país no están tan claras y que, en este punto no se trata de mera terminología,

sino de un tema con suficiente peso como para dejarlo pasar sin comentario alguno. Así pues, permítanme que me detenga si bien con brevedad en este asunto.

En castellano solemos utilizar una misma palabra para hacer referencia a dos conceptos que suelen estar diferenciados en la terminología anglosajona. Así, hablamos de 'evaluación' tanto para el proceso de valoración de la calidad de una institución, programa o proyecto (educativo o social), como cuando nos referimos al rendimiento de individuos. En realidad se trata de dos cosas diferentes. En el primer caso, al que se denomina en inglés 'evaluation', hacemos referencia a ideas, acciones, organizaciones, prácticas, etc.; en el segundo, denominado 'assessment', nos interesa, por el contrario y únicamente, el 'impacto' o los 'resultados' de dichas ideas, acciones, organizaciones en un individuo o colectivo de individuos. Pondré un ejemplo, conocer la calidad de un nuevo programa de asistencia social es muy distinto de conocer el rendimiento de dicho programa. En el primer caso me interesa indagar las prácticas, el valor de las ideas, relaciones y procesos generados, además de las condiciones y resultados que dicho programa ha provocado; en el segundo caso, me centraría en indagar el rendimiento del programa en razón de cuestiones como el número de sujetos intervenidos, el descenso medio de individuos en una población dada con respecto al problema que se ha querido abordar: alcoholismo, abandono, etc¹.

Conviene también recordar que la segunda acepción 'assessment' tiene sus raíces históricas en la psicometría y que suele ser equiparada con el movimiento de test, especialmente en educación (Gipps 1990)². La primera acepción, por el contrario, se ha prosperado con bastante autonomía y ha desarrollado, desde posiciones conceptuales diversas, un acercamiento propio a los programas sociales. Dicho esto, parece de suyo, señalar que la evaluación institucional tiene que ver con la idea primera de evaluación y no, con la segunda.

Un rico pasado.

Desde luego, resulta difícil, sintetizar en unas pocas líneas el contexto original de la evaluación, pero podemos señalar un punto clave que pueden ayudarnos en esta labor: nos referimos a la relación entre consolidación del Estado de Bienestar y Evaluación Institucional.

Aunque es cierto que la institucionalización de la evaluación ha pasado por distintos momentos o épocas, su fuerza académica y socio-política se encuentra en el desarrollo de los estados de bienestar tras la segunda guerra mundial. El importante impulso adoptado por unas economías decididamente keynesianas, con notorias y constantes inversiones públicas y con un interés, al menos parcial e indirecto, en la distribución equitativa de la renta, sirvió de plataforma para que los servicios educativos (y, en general, todos los servicios sociales), recibieran fondos suficientes como para consolidarse, extenderse y abrir el abanico de posibilidades, llegando allí, en un pulso creativo sin precedentes, a donde ni las mejores y más optimistas previsiones pre-bélicas hubieran podido imaginar. Se trataba, pues, tanto de ampliar los servicios necesarios

¹ Para un tratamiento un poco más extenso de estas cuestiones véase Angulo (1994).

² Véase un excelente análisis crítico del origen de la psicometría en Gould (1984). También es recomendable el trabajo de Sutherland (1988).

como, asimismo, de mejorar su calidad, introduciendo, en ocasiones de forma en exceso tecnocrática, sucesivas innovaciones.

En este contexto político, parecía necesario establecer una relación directa entre las innovaciones introducidas y el requisito de conocer el valor y el mérito de la inversión pública. Era, ni más ni menos, una relación contractual que se benefició del consenso social apoyado en alguna medida no pequeña por el mismo estado de bienestar (House 1994). Innovar suponía directamente conocer el valor social, educativo y aun político de la novedad, del cambio y del incremento de la calidad esperada. Ninguna innovación sin evaluación, podría elegirse como lema de dicha época.

Como resultado, comenzaron a aparecer análisis y construcciones teóricas que permitían captar la complejidad y las dificultades (técnicas, humanas y políticas) de los procesos de cambio curricular y educativo; y, en paralelo, la evaluación de programas sociales y educativos, adquirió un inusitado desarrollo en modelos, controversias y tendencias, hasta el punto de consolidarse como una disciplina profesional con carácter propio. En este sentido, ambos campos se beneficiaron: la innovación y la evaluación educativa. Si las estrategias de innovación, especialmente recogidas en la innovación curricular a través de proyectos curriculares, supuso un logro importante, no menos lo fue, para lo que nos interesa, lo acontecido a la evaluación. Bien entendido que en ningún caso se estuvo exento de polémica y de momentos 'críticos'.

¿Cual es la experiencia más interesante que hemos podido heredar de esta época tan importante para la educación en general, y para la evaluación en particular? Parece evidente que la respuesta a esta pregunta ya viene dada. El sentido de la evaluación no se encuentra en sí misma sino en su relación con el objeto evaluado. La paulatina adaptación de las innovaciones, haciéndolas más sensibles a los contextos de utilización, es en gran parte, el resultado de los procesos de evaluación llevados a cabo. La exigencia política de anexar un proceso de evaluación a toda aventura o propuesta innovadora, redundó, atemperando en parte, los devaneos tecnocráticos iniciales, permitiendo adoptar una visión más realista, ecológica y socialmente significativa de lo que suponía cualquier pretensión de cambio de las instituciones educativas.

Podemos pues señalar dos conclusiones iniciales: primero, la exigencia de llevar a cabo evaluaciones de las innovaciones y programas educativos supone asumir la debida responsabilidad pública; segundo, la díada innovación/evaluación puede ser, en principio, un elemento claro de consolidación y mejora de la primera, una rica fuente de información para mejorar nuestras intervenciones en el complejo mundo socio-educativo.

Otros elementos del legado.

Pero dicho esto, nos queda todavía por indicar otros elementos de este legado. Elementos que, aunque surgen también de su historia, son relativamente independientes. En lo que sigue vamos a tratar dos de estos elementos, los que hemos denominado legitimidad de la independencia y legitimidad social.

Antes quisiéramos señalar que adoptamos la denominación de legitimidad, puesto que lo que vamos a tratar son principios que conforman un marco básico, aunque a

diferentes niveles, para el desarrollo de la evaluación institucional en el campo de la educación. La legitimidad supone aquí, tanto la conformidad a ciertos procedimientos, como el hecho de compartir y asumir un consenso explícito sobre dichos principios (Beetham 1991).

Legitimidad de la independencia.

En todo proceso de evaluación son muchos los intereses que intervienen. Desde los intereses de los usuarios del servicio, a los patrocinadores (públicos o privados) del mismo. La evaluación no ha sido nunca un territorio neutral y el evaluador se ha visto empujado por distintos sectores sociales, con diverso poder. Por ello, la defensa de su independencia se ha convertido en un principio igualmente fundamental de su labor y su trabajo. Helen Simons (1984) ha señalado los dos significados claves del concepto de independencia: primero, el evaluador ha de ser libre para registrar los acontecimientos y las diversas perspectivas valorativas, con equidad, exactitud e imparcialidad; segundo, el evaluador tiene que ser libre para hacer accesible el informe a todos los grupos que tienen el derecho a conocer el resultado de su evaluación.

Como vemos, la independencia se orienta en primer lugar con respecto a los patrocinadores (normalmente la administración) que financian y demandan la evaluación de sus propuestas, pero, en segundo lugar e inscrita en ella, se encuentra la asunción del derecho a la información de los que han estado implicados y relacionados con el objeto evaluado.

Está claro que la independencia ampliamente reconocida, no ha sido nunca igualmente aceptada por todos; lo importante es que hacer una evaluación suponía, al menos, aceptar el papel de un agente externo sin compromisos (personales o políticos) con el objeto evaluado. Dicho de otra manera, los evaluadores, en general, han trabajado con el parámetro de que como agentes externos y sin intereses particulares, estaban situados en una posición epistemológica y *política* adecuada para ofrecer una imagen cuestionable siempre, pero imparcial del mérito o valor del objeto evaluado. El problema se encontraba en evitar y superar las presiones que sobre la evaluación, sus procedimientos y sus resultados podían ser ejercidas (y de hecho lo eran).

Pero si lo mejor que podían ofrecer la comunidad de evaluadores se llevaba a cabo a través de su independencia, el 'uso' de la legitimidad conferida en la toma de decisiones políticas sobre los cursos de acción educativos era el resultado más sobresaliente. Es decir, de la legitimidad de su independencia, dependía, en gran medida, la legitimidad de las decisiones sobre los programas evaluados. Esta doble legitimidad invoca, claramente, el poder la información y del juicio razonado que una evaluación proporciona.

Esta cuestión, no permaneció alejada a las controversias. Si la independencia se aseguró inicialmente por la posición política que los evaluadores reclamaron, rápidamente se fue consciente de dos cosas: primero que aunque la toma de decisiones es un proceso más complejo que el que nos muestra el esquematismo tecnocrático (de resultados supuestamente válidos a decisiones pretendidamente legítimas), la influencia política de la evaluación es mucho más evidente de lo que podía pensarse en un principio; y, segundo, que los evaluadores no podían simplemente convertir su imparcialidad en un

muro con el que, además de 'protegerse' frente a las presiones de la administración y de los patrocinadores, desoir las reclamaciones e interpretaciones de los sujetos actores de las innovaciones evaluadas.

En un temprano artículo Carl H Weiss (1973/87) señaló las consecuencias asociadas al primer punto. La evaluación y la *política*, poseían puntos de convergencia importantes porque los programas sociales son criaturas políticas que surgen y se implantan en contextos histórico-políticos determinados, porque un informe de evaluación, como hemos indicado, entra inevitablemente en la arena política compitiendo con otros intereses políticos presentes, y porque aunque los mismos informes se recubra con la 'coraza' de la objetividad metodológica, están condicionados por juicios *políticos*, sobre el valor de los proyectos e ideas sociales que conforman las políticas públicas propuestas.

En este enmarañado contexto los evaluadores se han sentido fuertemente tentados, en ocasiones, por la autocracia y la burocracia, para utilizar las expresiones que introdujo acertadamente MacDonald (1976) La independencia era una condición necesaria e imprescindible de la evaluación, pero insuficiente.

En respuesta a esta problemática, la comunidad de evaluadores se planteó a sí misma la necesidad de 'escuchar' y comprender, tanto las necesidades de quien financiaba la evaluación, como de los sujetos, grupos e instituciones que directa o indirectamente estaban relacionados con y afectados por el cambio en funcionamiento. Es decir, no se trata de desentenderse de la política, sino de asumirla de un modo que la contribución de su imparcialidad pudiera robustecer y ampliar la democracia social.

Como ha señalado Nigel Norris (1990) "si la evaluación de programas quiere ser una fuente creíble de información para las distintas audiencias, entonces necesita ser concebida y conducida como un servicio independiente hacia los que tienen el derecho a conocer" (pág. 87).

Por ello, además de reconocer que no había un conjunto de valores y estándares uniforme, y que existían puntos de vista diversos y concepciones distintas sobre la utilidad, pertinencia y sentido de las innovaciones (House 1992), los evaluadores comprendieron su trabajo 'experto' como un servicio a la sociedad, en razón del derecho de los ciudadanos a conocer el valor de las decisiones tomadas y las acciones emprendidas para su transformación y mejora. El papel del evaluador es entonces mostrar esta riqueza y divergencia creando un contexto propicio para el aprendizaje y el conocimiento social (Cronbach et al 1985).

La riqueza pues de la evaluación, sustentada en su independencia, estriba aquí justamente en el valor atribuido a la diversidad de opiniones e informaciones y a la dignidad de los informantes e implicados en los procesos y acontecimientos evaluados. El evaluador tiene la obligación, pues, desde su independencia de mostrar la diversidad, no de ocultarla o eliminarla; tiene la obligación de que la diversidad pueda ser comprendida y debatida, social y colectivamente, no de que sea tachada o suplantada por consensos ficticios. El ejercicio de su independencia abre la puerta al debate social y a la distribución de poder.

Legitimidad social.

Directamente relacionado con lo anterior aparece la idea de legitimidad social (o responsabilidad social). Con ello queremos decir que la evaluación se entiende, o mejor, ha sido entendida, como un servicio a la sociedad, cuya interpretación misma ha ido modulando y transformándose paulatinamente.

Si en un principio algunos evaluadores vieron la necesidad de establecer una ‘sociedad experimental’ tal como proclamó Campbell (1969), de tal manera que las políticas sociales pudieran estructurarse y plantearse a tenor de su experimentación y evaluación, posteriormente ha comenzado a extenderse la preocupación por aportar a los interlocutores sociales y a los ciudadanos en general un conocimiento susceptible de aprendizaje. Tal como indica House (1992) ¿a los intereses de quien debe servir la evaluación? es una pregunta fundamental en este contexto.

“Los evaluadores, no sólo viven en el mundo real de la política educativa, de hecho, influyen en sus cambiantes relaciones de poder. Su trabajo produce información que funciona como un recurso para la promoción de intereses y valores particulares. Los evaluadores está comprometidos con una posición política porque tienen que elegir entre los derechos de quienes compiten para poseer este recurso informativo” (MacDonald 1976: 474).

Ya no se trata de justificar las decisiones. La legitimidad se amplifica, entendida como responsabilidad social del evaluador, en la defensa de la democracia y la justicia social.

En lugar de receptores privilegiados y de conclusiones inapelables, una evaluación ha de pretender desarrollar el aprendizaje social y la participación democrática en las decisiones. La información, como instrumento de poder, es una contribución tanto al aprendizaje como al debate de la sociedad sobre su presente y su futuro. “El evaluador es un educador; su éxito ha de ser juzgado por lo que otros aprendan” (Cronbach et al 1985: 11).

Y en esta coyuntura, la evaluación no puede, simplemente, contribuir a la desposesión de los que menos poder tienen, ni, por supuesto, ahondar la distancia entre ciudadanos y gobernantes. El conocimiento que la evaluación proporciona es un *conocimiento político* sobre la misma sociedad, sus acciones, sus pretensiones y sus realizaciones.

En última instancia, por lo tanto, la responsabilidad social del evaluador/a se centra en el desarrollo del aprendizaje social, en propiciar el reconocimiento de las sociedades sobre sus problemas y las actuaciones que para su solución hayan emprendido.

¿En qué situación nos encontramos actualmente?

Hasta aquí hemos descrito de modo somero y reducido, la evolución que, a grandes rasgos ha sufrido la evaluación institucional. Si me atreviera sin recato a poner fechas, diría que desde los años sesenta el panorama y el trasfondo que ha servido de decorado básico de esta evolución, comenzó a cambiar, provocando transformaciones notables en la evaluación mismas. Quiero decir que los cambios acaecidos en la política

económica, en la organización administrativa de los estados, en las formas de producción y en las cosmovisiones valorativas de las sociedades ha propiciado cambios, o tendencias de cambio, en los sistemas educativos; algo que a mi juicio supone un paso de ciclo, desde un primer ciclo cuantitativo y de consolidación de dichos sistemas escolares a otro cualitativo³ en el que nos encontramos inmersos.

En un orden macro sistémico, podemos detectar nuevas situaciones como la sustitución de las políticas keynesianas por las monetarias, las de demanda por las de oferta, la privatización generalizada de servicios sociales públicos, la privatización de empresas y sistemas productivos estatales, la predominancia del mercado como ideología social y mecanismo de progreso, la extensión del gerencialismo, las nuevas tendencias en la reestructuración empresarial (toyotismo, 'reengineering', TQM, etc.), la propagación de la cultura del consumo y de la idea de cliente que desbanca a la de ciudadano, la flexibilidad laboral, etc⁴.

Pero, ¿y en educación? Desde luego no podemos hacer una traslación *mutatis mutandis*; pero sí es posible señalar ciertos parámetros básicos para orientarnos. Estos parámetros tienen que ver con el currículum, la organización y la evaluación misma, que es la que, al fin y al cabo, nos interesa.

- a) El currículum. Una tendencia especialmente detectable en relación al currículum en los países occidentales, se encuentra en la inclinación a adoptar Currícula Nacionales Convergentes⁵. Esta cuestión no parece tan notable si nos ocupamos únicamente de países que históricamente han mantenido dichos currícula nacionales (como es el caso español)⁶; pero, sin embargo, este mismo acontecimiento se muestra enormemente revelador cuando se detecta en los países anglosajones, como por ejemplo en el Reino Unido⁷. Añádase a lo dicho la constante estandarización o, si se prefiere, el isomorfismo, que dichos currícula adquieren internacionalmente⁸ y tendremos una imagen bastante realista de lo que está ocurriendo. Pero, ¿cómo explicar esta necesidad de elaborar un marco común, normalmente centralizado, del

³ Entiéndase la expresión cualitativa en este contexto. Me refiero con ella y en contraposición a la cuantitativa al hecho de que actualmente el problema no se encuentra en la extensión de los sistemas educativos de masa sino en su transformación interna; una transformación que ha erigido como bandera el concepto de calidad. Recuérdese que la L.O.G.S.E. es la primera ley de la historia legislativa española en educación que dedica todo un título de la misma (el IV) a la calidad de la educación. Por otro lado, denominar a este ciclo cualitativo no quiere dar a entender que en el ciclo anterior no existiera la preocupación por la calidad del sistema mismo; de hecho, las innovaciones curriculares anglosajonas son un claro ejemplo de la existencia de dichas preocupaciones.

⁴ La literatura sobre estos temas es bastante considerable, pero podemos destacar los siguientes textos: Featherstone (1991), Navarro (1997), Estefanía (2000) y Sennet (2000),

⁵ Los Currícula Nacionales Convergentes son aquéllos que especifican, con alto grado de precisión, el contenido curricular y mantienen fronteras disciplinares claras en el mismo. Un C.N.C., tiende a desarrollarse a través de Diseños Curriculares que deductivamente reproducen en los distintos niveles de 'desarrollo' curricular del sistema la misma estructura básica. Véase Angulo (1994).

⁶ Tal como he sostenido en otro lugar (Angulo 1994), tras algunas dudas y tanteos, la L.O.G.S.E. consagra en situación democrática un Currículum Nacional; sin embargo, el peso de los distintos contenidos es todavía materia de disputa, como se ha demostrado en las 'acaloradas' manifestaciones sobre el papel de las Humanidades -la Historia especialmente- en el monto total de los mismos.

⁷ Véanse entre otros Fowler (1988), Dale (1989) y Whitty, Power & Halpin (1999).

⁸ Véanse los excelentes trabajos sobre isomorfismo de Boli, Ramírez y Meyer (1985); Soysal y Strang (1989); Ramírez y Ventresca (1992).

contenido cultural o, dicho de otra manera, de los contenidos mínimos para toda la escolaridad, incluso allí en donde ha funcionado, con mayor o menor fortuna estructuras curriculares divergentes? Permítanme introducir un nuevo elemento: la evaluación.

- b) Los procesos de evaluación dentro del sistema han sido una constante y, podríamos decir, una tradición. Casi cualquier sistema occidental ha mantenido algún tipo de mecanismo de evaluación estandarizado y general como punto de selección del alumnado a su acceso a la formación superior o universitaria⁹. En paralelo a dichos procedimientos, y especialmente durante los años setenta prosperó y se extendió la evaluación de programas educativos y sociales, tal como hemos señalado en páginas anteriores. Con la nueva situación de cambio de ciclo, lo que encontramos es el mantenimiento (y refuerzo) del sistema de filtro estandarizado para el acceso a la enseñanza universitaria, y, por añadidura, la aparición de dos tendencias nuevas: por un lado, nos encontramos con la ampliación de procesos internos de evaluación que afectan tanto a los distintos niveles como, asimismo, toman como referente, no sólo al rendimiento del alumnado, sino a los centros escolares y a los docentes mismos; procesos, por cierto, que se encuentran organizados por agencias e instituciones a cargo de las respectivas administraciones educativas. Por el otro, se ha incrementado la presencia y la importancia de agencias internacionales que llevan a cabo sus propias evaluaciones y, en algunos casos, mantienen estructuras de indicadores de calidad educativa¹⁰.
- c) La gestión y la organización es el último vértice de este triángulo. Junto a las transformaciones en relación al currículum y a los sistemas de evaluación, las administraciones educativas han puesto en funcionamiento proyectos de reestructuración de los centros escolares en su organización y gestión. Dichas iniciativas se han apoyado en la introducción modelos empresariales. Hasta el momento, la diversidad, dentro de la confluencia 'teórica', preside las distintas modalidades. Nos encontramos, por ejemplo, con un fuerte movimiento hacia la elección escolar y el cheque escolar, por un lado, y la adopción de modelos concretos como la calidad total por el otro, pasando por la gestión de la escuela llevada a cabo por corporaciones empresariales¹¹.

Teniendo en cuenta estas tres cuestiones, es necesario señalar que la actual situación no presenta un perfil unilateral; en la educación, como en tantos otros contextos, no se trata de un proceso de todo o nada. Sin embargo, mucho me temo, que la orientación resulta inequívoca.

Podríamos preguntar qué papel le queda a la evaluación institucional independiente y externa, y, desgraciadamente, mi respuesta no puede ser otra que la de ninguno. Entre otras cosas, porque no hay necesidad de la misma. Me explicaré. En primer lugar, la

⁹ Existen dos trabajos que merecen ser citados aquí. Uno es el clásico artículo de Hopper (1968) y el otro, la revisión realizada por Moreno Olmedilla (1992).

¹⁰ Sobre este punto la literatura es bastante considerable, pero pueden consultarse los siguientes trabajos: Broadfoot, P. (1984), Hargreaves (1989), Broadfoot, Murphy & Torrance (1990), Henkel (1991).

¹¹ Véase entre otros los siguientes trabajos: Cohn (1997), Gray (1991), Gerstner (1996) y Whitty, Power & Halpin (1999).

existencia de currícula nacionales centralizados y sistemas de evaluación internos en manos de agencias gubernamentales y de agencias de evaluación externa, fuertemente conectadas con los gobiernos respectivos y preocupadas por el rendimiento (estándar) del alumando y por elementos claramente empresariales de la organización, no hace posible, porque no tendría sentido, apoyar y financiar innovaciones como las que florecieron durante los años setenta. Se trata ahora de conseguir los objetivos y los contenidos marcados en los currícula nacionales y de mejorar los niveles de rendimiento. No estamos pues en una situación que nos permita innovar; en todo caso, la innovación se centra ahora, como apuntaba antes, en los modelos de gestión de los centros escolares en razón de la consecución de rendimientos en el alumnado, no en la calidad de los currícula y las metodologías docentes que han de ser empleadas. Es más, en cierto sentido, la evaluación relacionada con los currícula nacionales y con las nuevas estrategias de gestión escolar, se ha convertido, en un elemento clave de control y presión sobre las escuelas.

En segundo lugar, la presencia de dichas agencias nacionales e internacionales, convierte en innecesaria un tipo de evaluación institucional externa e independiente. Por dos razones: a) porque, se trata ahora, como hemos indicado, de rendimientos, lo que al menos significa que el terreno se ha desplazado de la evaluación en sentido amplio a la evaluación de productos ('assessment'); b) porque las agencias y sus técnicos aseguran la validez y fiabilidad del proceso por sí mismas; y siendo éste un terreno propiamente técnico, no requiere de disputas políticas sobre el proceso, los intereses o los valores que le subyacen. Esto último no quiere decir que se zanden las controversias; pero ahora se decantan sobre la interpretación de las causas, y no sobre la corrección del procedimiento empleado o el sentido del mismo.

En tercer lugar, la pérdida de papel y relevancia que se ha cernido sobre la evaluación institucional, quizás sea menos notoria comparativamente que lo innecesario que parece la búsqueda de la legitimidad en las decisiones que sobre política educativa se están adoptando. Esto es así porque la legitimidad social y la legitimidad de la independencia que la evaluación institucional confería a dichas decisiones desaparece con la desaparición misma de la evaluación institucional.

Como evaluador y como ciudadano es justamente esta consecuencia la que más me preocupa, tanto porque los sistemas educativos dejan de ser terrenos de experimentación e innovación, propiamente dichos, como porque parece que ahora, en lugar de decisiones, que necesitarían la apelación a su legitimidad, nos encontramos con reestructuraciones y ajuste según ciertos modelos, objetivos o rendimientos previamente establecidos y supuestamente valiosos. La política educativa es substituida por intereses gerenciales y económicos. Un trueque, a todas luces, lamentable.

Referencias.

- Angulo (1994) "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222: 36-39.
- Beetham, D. (1991) *The legitimation of power*. Humanities Press.
- Boli, J.F., Ramírez, F.O. y Meyer, J. (1985) "Explaining the origins and expansion of mass education" *Comparative Education Review*, Vol. 29, págs. 145-170.
- Broadfoot, P., Murphy, R. & Torrance, H. (Eds.) (1990) *Changing educational assessment. International perspectives and trends*. Routledge. London.
- Campbell, D.T. (1969) "Reforms as experiments" *American Psychologist*, 24: 409-429.
- Cohn, E. (Ed.) (1997) *Market approaches to education. vouchers and school choice*. Pergamon. London.
- Cronbach, L.J. et alli (1985) *Toward reform of program evaluation*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Dale, R. (1989) *The state and education policy*. Open University Press. Milton Keynes, U.K.
- Estefanía, J. (2000) *Aquí no puede ocurrir. El nuevo espíritu del capitalismo*. Taurus. Madrid.
- Featherstone, M. (1991) *Consumer culture & Postmodernism*. Sage. Londres.
- Fowler, W.S. (1988) *Towards the national curriculum*. Kogan page. London.
- Gerstner, L.V. (1996) *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Paidós. Barcelona.
- Gipps, C. (1990) *Assessment. A teachers' guide to the issues*. Hodder & Stoughton. London.
- Gould, St. (1984) *La falsa medida del hombre*. Antoni Bosch. Barcelona.
- Gray, L. (1991) *Marketing education*. Open University Press. Milton Keynes, U.K.
- Hargreaves, A. (1989) *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes, U.K.
- Henkel, M. (1991) *Government, evaluation and change*. Jessyca Kingsley Publis. London.
- Hopper, E.I. (1968) "A typology for the classification of educational systems" *Sociology*, nº 2: 29-46.
- House, E.R. (1992) "Tendencias en evaluación" *Revista de Educación*, nº 299: 43-55.
- House, E.R. (1993) *Professional evaluation*. Sage. London.
- House, E.R. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Modata. Madrid.
- Little, A. & Wolf, A. (1996) *Assessment in transition. Learning, monitoring and selection in international perspective*. Pergamon. Oxford.
- MacDonald (1976) La evaluación y el control de la educación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.) (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1992) *Los exámenes: Un estudio comparativo*. F.C.E. Madrid.
- Navarro, V. (1997) *Neoliberalismo y estado de bienestar*. Ariel. Barcelona
- Norris, N. (1990) *Understanding educational evaluation*. CARE / Kogan Page. London.
- Ramírez, F.O. y Ventresca, M.J. (1992) "Institucionalización de la escolarización Masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno" *Revista de Educación*, nº 298: 121-139.
- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Anagrama. Madrid.
- Simons, H. (1984) Negotiating conditions for independent evaluation, en Adelman, C. (Ed.) (1984) *The politics and ethics of evaluation*. Crom Held. London: 51-63.
- Soysal, Y.N. y Strang, D. (1989) "Construction of the first mass education systems in nineteenth-century europe" *Sociology of Education*, Vol. 62, October: 277-288.
- Sutherland, G. (1988) *Ability, merit, and measurement. Mental testing and english education 1889-1940*. Clarendon Press. Oxford.
- Weis, C.H. (1973/87) Where politics and evaluation research meet, en Palumbo, D.J. (1987) (Ed.) *The politics of program evaluation*. Sage. London: 47-70.

Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. Morata.
Madrid.